

Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior

Joana Rocha¹⁷, Carlos Gonçalves¹⁸ & Diana Aguiar Vieira¹⁹

INTRODUÇÃO

Considerando a Revolução Tecnológica e a Globalização Económica do século XX, verificou-se, por todo o mundo, que o conceito, a estrutura e as dinâmicas de trabalho foram-se redefinindo, valorizando-se cada vez mais outro tipo de competências que não se situam no domínio das competências técnicas (Bennet, 2002; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Talavera & Pérez-González, 2007). Aliado a estas alterações, o conceito de emprego para toda a vida também está a desaparecer. A imprevisibilidade do futuro e a incerteza são dois fatores que caracterizam o mercado de trabalho nos dias de hoje, aos quais as organizações respondem através da introdução de conceitos no seu discurso, como a flexibilização. Espera-se que os indivíduos, cada vez mais, tenham capacidade e motivação para continuar a aprender.

As Instituições de Ensino Superior (IES) procuram desenvolver-se por forma a adequar a qualidade dos seus diplomados às exigências das organizações, assim como conquistarem uma boa reputação e reconhecimento pelo mundo laboral. Importa pois preparar os diplomados para o desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho, recorrendo por exemplo, como referem Klink, Boom e Schlusmans (2007), à construção do programa curricular através da leitura das exigências do mercado de trabalho, nomeadamente através da compreensão das características, requisitos ou situações realistas e representativas

¹⁷Aluna do Programa Doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

¹⁸Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

¹⁹Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto do Instituto Politécnico do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

deste, que permitam aferir e posteriormente integrar essas competências no processo de ensino-aprendizagem. Estas competências devem ser relevantes para a prática profissional mas simultaneamente permitir a renovação crítica dessa prática profissional, numa lógica de inovação contraposta à da reprodução, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social do profissional.

No que diz respeito ao conceito de “competência” constata-se a existência de inúmeras definições sendo por isso considerado um conceito que pertence à categoria das “palavras vagas” (Stoof, Martens & Van Merriënboer, 2000; cit. por Klink, Boom & Schlusmans, 2007). Com efeito, existem diversas maneiras de definir competências e não estamos face a um constructo de consensos, mas sim confrontados com a diversidade de múltiplos pontos de vista conceptuais. Para Gonçalves (2000), competência pode ser definida como:

“um conjunto integrado e estruturado de saberes (saber-fazer, saber-ser e saber-transformar-se) que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência” (p. 70).

Considerando que as múltiplas definições de competências consubstanciam que estas são suscetíveis de ser aprendidas e desenvolvidas, importa refletir sobre este pressuposto para incrementar metodologias que permitam o seu desenvolvimento. Esta ideia é validada por Talavera e Pérez-González (2007) quando afirmam que as competências são características instáveis dos indivíduos, ou por outras palavras, são demonstrações de uma atuação adequada em determinado contexto, pelo que faz todo o sentido então promover o seu desenvolvimento.

Se em anos anteriores se apontava o esquecimento das IES na sua responsabilização na formação de competências dos seus estudantes, todas as mudanças sentidas no mundo de trabalho, tiveram repercussões diretas na postura do ensino superior face a esta problemática. Rey (2002) explica que “as novas formas de trabalho industrial e a necessidade, para muitos, de mudar de profissão várias vezes durante a vida e de se adaptar a situações inesperadas exigem algumas potencialidades, que em muito, ultrapassam as competências adquiridas pelas formações específicas” (p. 60).

Assim, para além das competências científico-técnicas que são ensinadas na formação superior, o mercado de trabalho espera que as IES acresçam à formação por elas facultada, a inclusão de competências de cariz mais transversal relacionadas com competências sociais, de aprendizagem e de carreira (Klink, Boom & Schlusmans, 2007).

Segundo Rey, (2002) as competências transversais são definidas como aquelas “que são comuns a diversas profissões e ... passíveis de serem adquiridas no exercício de uma profissão e que permitirão uma eventual transferência para outras categorias” (p. 53). Vários autores defendem que as competências transversais são importantes para o desenvolvimento profissional, assim como para a inserção no mercado de trabalho e para a empregabilidade dos indivíduos (Palací & Topa, 2002 cit. por Talavera & Pérez-González, 2002; Palací & Moriano, 2003).

Drummond, Nixon e Wiltshire (1998) indicam que a maioria das IES afirma o seu compromisso com o desenvolvimento das competências através de políticas institucionais e da inclusão de diretrizes orientadoras. Assim, para estabelecer programas eficazes de desenvolvimento de competências transversais dentro das instituições, é importante começar com pequenos ajustes no sistema e não implementar uma mudança radical pois esta poderá tornar todo este processo pouco profícuo.

Segundo estes autores existem assim três abordagens que promovem o desenvolvimento de competências transversais, a saber:

- (a) Desenvolvimento integrado – envolve competências que estão a ser desenvolvidas no *curriculum*. Verifica-se então que diversas IES procuraram institucionalmente encaixar as competências no seu *curriculum*;
- (b) Desenvolvimento paralelo (ou autónomo) – envolve as competências que são desenvolvidas em módulos autónomos, não integrados no *curriculum*;
- (c) Estágios ou projetos baseados no trabalho – são vistos pelos empregadores como a melhor maneira de desenvolver as competências de empregabilidade dos estudantes. Cursos profissionais e cursos que requerem que uma parte dos seus *curricula* seja prática, têm concretizado este desenvolvimento.

Independentemente de qual a abordagem utilizada ou a combinação de abordagens, é relativamente consensual que o desenvolvimento eficaz de competências nucleares/transversais depende de um conjunto de fatores, sendo o mais significativo o que não pode “ser ensinado” *per se* (Gibbs, 1994, cit. por Drummond, Nixon & Wiltshire, 1998). Os autores referem ainda a importância de poder praticá-las com apoio e orientação, o que promove uma reflexão construtiva e a definição de estratégias para a sua melhoria contínua.

Considerando as diferentes abordagens do desenvolvimento de competências, para construir um programa eficaz de desenvolvimento de competências é necessário passar por mudanças de ordem sistémica e multidimensional. Sistémica quando falamos da construção do programa em torno de conteúdos programáticos específicos, envolvendo a transformação de métodos de ensino para enfatizar a aprendizagem centrada no estudante e a mobilização de todos os estudantes, esperando um grau de progressão estruturado entre os diferentes níveis. Multidimensional quando falamos de questões relacionadas com o desenvolvimento do *curriculum*, os procedimentos de avaliação, o desenvolvimento dos funcionários, entre outros.

MÉTODO

No âmbito de um projeto de investigação mais abrangente acerca da Formação Superior e Promoção de Competências Transversais para o Trabalho, no presente estudo apresentamos os resultados preliminares sobre as representações que os estudantes possuem sobre as suas competências ao nível da resolução de problemas; do relacionamento interpessoal; do pensamento crítico; da planificação e organização; do trabalho em equipa; criatividade, inovação e mudança.

Este estudo pretende apresentar qual a perceção inicial de competências que os estudantes de vários cursos do IPP pensam ser portadores antes de iniciar a sua formação superior. Numa fase posterior pretende-se identificar, no final da licenciatura, quais as competências transversais desenvolvidas ao longo da sua formação. Ou seja, este estudo, na sua globalidade, visa responder, em última instância, à seguinte questão de investigação: Será que a formação superior ocorrida ao longo do 1º ciclo no IPP será promotora de competências para os desafios emergentes do mundo do trabalho, numa sociedade em mudança?

AMOSTRA

Neste estudo participaram 472 estudantes inscritos no 1º ano pela primeira vez, em 44 licenciaturas²⁰ do IPP da oferta de 70 ciclos de estudos ao nível do 1º ciclo, distribuídos pelas 7 escolas²¹. A recolha dos dados foi efetuada através de uma plataforma *online*, entre outubro a dezembro de 2011, quando os sujeitos iniciavam a sua formação académica no ano letivo de 2011/2012. A média de idade é de 24 anos (± 7), a mediana etária é de 21 anos, sendo que 312

²⁰ Classificação utilizada no estudo: Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da autoeficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional (Vieira 2008). Saúde (Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, Audiologia, Cardiopneumologia, Fisioterapia, Medicina Nuclear, Radiologia, Radioterapia, Saúde Ambiental, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional) Engenharia (Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Instrumentação Médica, Engenharia Electrotécnica e de Computadores, Engenharia Geotécnica e Geoambiente, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica Engenharia Mecânica Automóvel, Engenharia Biomédica, Engenharia e Gestão Industrial, Segurança Informática em Redes de Computadores) Artes e Humanidades (Tecnologia da Comunicação Multimédia; Artes Visuais e Tecnologias Artísticas, Educação Básica, Educação Musical, Educação Social, Gestão do Património, Línguas e Culturas Estrangeiras, Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, Design, Assessoria e Tradução, Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação) Ciências Sociais (Contabilidade e Administração, Marketing, Recursos Humanos Ciências Empresariais, Comércio Internacional, Comunicação Empresarial, Gestão das Actividades Turísticas, Gestão e Administração Hoteleira, Solicitadoria, Segurança e Qualidade no Trabalho).

²¹ Escola Superior de Educação, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras, Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e Instituto Superior de Engenharia do Porto.

participantes pertencem ao sexo feminino e 160 ao sexo masculino. Dos 472 estudantes, 329 escolheram o curso como 1ª opção; 287 manifestaram intenções de participar em atividades extracurriculares; 307 intenções de ter uma experiência de voluntariado; 176 a intenção de participar em mobilidade Erasmus e 330 são detentores de experiência de trabalho.

INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS

Para a recolha de dados foi utilizado parte do *Skills Questionnaire* (Evers, Rush & Berdrow, 1998; traduzido e adaptado em Portugal por Rocha, Oliveira e Azevedo, 2009). Considerando o enquadramento teórico foram selecionados 33 itens deste instrumento, correspondendo às seguintes seis competências: resolução de problemas; relacionamento interpessoal; planificação e organização; trabalho em equipa; pensamento crítico e, criatividade, inovação e mudança.

No presente estudo, as subescalas utilizadas apresentam uma consistência interna aceitável: criatividade, inovação e mudança $\alpha=0,76$; planeamento e organização $\alpha=0,79$; relacionamento interpessoal $\alpha=0,79$; trabalho em equipa $\alpha=0,80$; resolução de problemas $\alpha=0,86$ e pensamento crítico $\alpha=0,90$. As variáveis género, área de formação, percurso académico, área de formação, intenção de participação em atividades extra curriculares e/ou em programas de mobilidade foram avaliadas por um questionário sociodemográfico construído para o efeito.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na Tabela 1 são apresentadas as estatísticas descritivas dos valores de cada subescala para a amostra total.

Tabela 1: *Estatísticas descritivas subescalas Competências Transversais (N=472)*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ECT - Criatividade	2	6	4,70	0,61
ECT - Planeamento	2	6	4,71	0,59
ECT - Relacionamento	2	6	4,80	0,58
ECT - Trabalho em Equipa	2	6	4,94	0,66
ECT - Resolução de	2	6	4,77	0,54
ECT - Pensamento Crítico	2	6	4,76	0,53

Dado que as médias nas subescalas variam entre 4,70 e 4,80, parece que, na generalidade, estes estudantes apresentam representações positivas das suas competências transversais, logo à entrada do ensino superior.

Após verificarmos que as correlações entre as seis subescalas variaram entre .65 e .88., partimos para a realização de uma MANOVA (análise de variância multivariada) utilizando como variáveis independentes o género e o curso como 1ª opção. Foi encontrado um efeito principal do curso como 1ª opção (*Pillai's Trace*=0.039; $F(6,463)=3.10$; $p<.01$) mas não no género (*Pillai's Trace*=0.026; $F(6,463)=2,08$; $p>.05$). Ao nível univariado, constata-se um efeito do curso como 1ª opção sobre as seis competências em análise, sendo os estudantes que escolheram o curso como 1ª opção aqueles que apresentam representações mais positivas das suas competências: ao nível da Criatividade ($F=16,43$; $p<.01$); Planeamento ($F=9,02$; $p<.01$); Relacionamento Interpessoal ($F= 8,52$; $p<.01$); Trabalho em Equipa ($F= 4,58$; $p<.01$); Resolução de Problemas ($F= 9,99$; $p<.01$); Pensamento Crítico ($F= 6,71$; $p<.01$).

Executamos uma nova MANOVA utilizando agora a “intenção de participação em atividades extracurriculares e de voluntariado” enquanto variáveis independentes e foram encontrados efeitos principais nas duas variáveis em análise (*Pillai's Trace*=0.044; $F(6,463)=3.10$; $p<.01$ e *Pillai's Trace*=0.032; $F(6,463)=3.10$; $p<.01$, respetivamente). O efeito da intenção de participação em atividades extracurriculares, ao nível univariado, verifica-se na Criatividade ($F= 4,21$; $p=.04$), no Relacionamento Interpessoal ($F= 8,65$; $p<.01$) e no Trabalho em Equipa ($F= 17,76$; $p<.01$). Isto é, os alunos que pretendem participar em atividades extracurriculares tendem a evidenciar uma perceção mais positiva sobre as suas competências ao nível da criatividade, do relacionamento interpessoal e do trabalho em equipa. Contudo, não encontramos diferenças estatisticamente significativas ao nível univariado do efeito da variável intenção de participação em voluntariado nas competências em análise.

Os resultados da MANOVA em que a “intenção de participação em mobilidade Erasmus” e “ser detentor de experiência de trabalho” surgem como variáveis independentes, demonstra efeitos principais estatisticamente significativos em ambas as dimensões (*Pillai's Trace*=0.037; $F(6,463)=3.10$; $p<.01$ e *Pillai's Trace*=0.044; $F(6,463)=3.10$; $p<.01$, respetivamente). Ao nível univariado, constata-se um efeito da variável “intenção de participação em mobilidade Erasmus” na Criatividade ($F=10,26$; $p<.01$), no Relacionamento Interpessoal ($F= 7,13$; $p<.01$) e no Trabalho em Equipa ($F= 4,16$; $p=.04$), e da variável experiência de trabalho na Criatividade ($F= 9,24$; $p<.01$). Ou seja, os estudantes que pretendem participar em programas de mobilidade Erasmus possuem representações mais positivas das suas competências ao nível da criatividade, do relacionamento interpessoal e do trabalho de equipa, quando comparados com o grupo daqueles que não demonstram intenção de participação. Adicionalmente, os estudantes com experiência prévia de trabalho percecionam-se como mais criativos do que aqueles que nunca trabalharam.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo não foram evidenciadas diferenças no género nas competências transversais em análise. Porém, outras variáveis do perfil de entrada diferenciam os sujeitos quanto à perceção de competências transversais, nomeadamente: curso como 1ª opção, intenções de participar em atividades extra curriculares, voluntariado, intercâmbio e experiência de trabalho.

Analisando a competência “criatividade”, os resultados evidenciam que as variáveis independentes que mais contribuem para uma maior perceção desta competência são: a) ter ingressado no curso de 1ª opção; b) ter a intenção de participar em atividades extra curriculares e em mobilidade Erasmus; e c) ter experiência prévia de trabalho.

Quanto às competências relacionadas com o relacionamento interpessoal e com o trabalho em equipa, os estudantes que ingressaram no curso de 1ª opção e que possuem a

intenção de participar em atividades extra curriculares e em mobilidade Erasmus são aqueles que evidenciam níveis mais positivos.

Fruto do exercício profissional de uma das autoras num gabinete de relações internacionais é frequente constatar que os estudantes que participam no programa Erasmus se veem como pessoas com grande apetência para se relacionarem com os outros, assim como, possuidores de flexibilidade para lidar com as situações resultantes deste tipo de mobilidade. Tais perceções foram também encontradas no relatório realizado em 2006 acerca do valor profissional do programa Erasmus, no qual os estudantes possuidores deste tipo de experiência avaliam-se mais positivamente acerca das suas competências técnicas e transversais, nomeadamente as que se enquadram nos domínios dos estilos e atitudes no trabalho. Adicionalmente, os empregadores inquiridos no referido relatório vão mais além, mencionando que são os indivíduos melhor preparados para as questões relacionadas com a empregabilidade e trabalho. Uma vez que no presente estudo os alunos com intenções de participação em programas de mobilidade apresentam, *à priori*, uma maior perceção de competências de relacionamento interpessoal e de trabalho em equipa, questionamos até que ponto estas experiências atraem apenas estudantes já desenvolvidos ao nível do relacionamento interpessoal ou se, de facto, possuem um efeito diferenciador enquanto experiência promotora do desenvolvimento interpessoal. Esta é uma das questões que os resultados longitudinais do presente projeto de investigação poderá eventualmente vir a esclarecer.

Os resultados demonstram ainda que nas restantes três subescalas em análise - planeamento, resolução de problemas e pensamento crítico - apenas o curso como 1ª opção contribui para uma maior perceção destas competências transversais. Fruto dos resultados positivos atingidos nesta etapa das suas vidas, os estudantes que ingressam no ensino superior na sua 1ª opção parecem ter uma perceção mais positiva de si, nomeadamente no que diz

respeito às competências de planeamento, resolução de problemas e de pensamento crítico.

A literatura no domínio das competências transversais defende que o seu desenvolvimento contribui para o sucesso no mercado de trabalho, na medida em que dotam os indivíduos de ferramentas necessárias para fazer face às constantes mudanças do mundo laboral (Smith, Wolstencroft & Southern, 1998; Drummond, Nixon & Wiltshire, 1998; Rey, 2002; Talavera & Pérez-González, 2007; Custódio 2007; Klink, Boon & Schlusmans 2007). Adicionalmente, parece-nos que as IES deverão cada vez mais apostar na mobilização de recursos para o desenvolvimento das mesmas, numa procura contínua de melhorar a preparação dos diplomados para o mercado de trabalho (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Vieira & Coimbra, 2005).

Espera-se que o desenvolvimento futuro do estudo apresentado permita analisar em que medida as diferentes iniciativas promovidas pelo IPP - atividades extracurriculares, experiência de voluntariado e de intercâmbio - serão preditoras do desenvolvimento de competências transversais nos diplomados do 1º ciclo de estudos de nível superior.

Referências

- Bennett. R. (2002). Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education & Training*, 54 (4), 457-754.
- Cardoso, C. C., Estevão, C. V., Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos diplomados do Ensino Superior: perspectiva dos empregadores e diplomados*. Braga: TecMinho.
- Coimbra, J. L., Parada, F. e Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreiras*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Gonçalves, C. (2001) Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J.L. Coimbra e D. Fernandes (eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho: Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp.69-78). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

- Drummond, I., Nixon I. & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 19–27.
- Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007) Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 40, (1), 72- 89.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. São Paulo: Artmed Editora.
- Smith, D., Wolstencroft T. & Southern J. (1998). Personal Transferable Skills and the Job Demands on Graduates. *Journal of European Industrial Training*, 13(8), 25-31.
- Talavera, E. & Pérez-González, J. (2007) Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 40, (1), 90 – 113.
- Vieira, D. & Coimbra, J. (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. In *Aprender (par)a trabalhar: a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social: Actas do VI congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp.351-360). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.